DOCUMENT RESUME

ED 231 212 FL 013 764

AUTHOR Regent, Odile
TITLE L'anglais dans les facultes scientifiques: Pourquoi, quand, comment? (English in Science Faculties: Why, When, How?)
INSTITUTION Nancy Univ., (France). Centre de Recherches et d'Applications Pedagogiques en Langues.
PUB DATE 82
NOTE 13p.; In: Melanges Pedagogiques, 1982. p81-92.
PUB TYPE Reports - Descriptive (141)
LANGUAGE French

EDRS PRICE MF01/PC01 Plus Postage.
DESCRIPTORS *College Second Language Programs; Course Objectives; English for Special Purposes; Foreign Countries; Higher Education; Pharmaceutical Education; Sciences; *Scientific Literacy
IDENTIFIERS *English for Science and Technology; University of Nancy (France)

ABSTRACT

The English programs in two schools at the University of Nancy, France, are described and compared. At the School of Science, foreign languages are compulsory in the first two years; at the School of Pharmacy, short courses in English have been introduced for students in their fourth and fifth years. Recently the objective of the Science School courses has been to develop in the students the ability to continue their study in a self-directed way. Also, elective courses for the third and fourth year students have been offered. These have been divided into two groups: two 18-hour modules for beginners and two other modules concentrating on oral expression; and a six-day session at the beginning of the year for students with some facility in English. In the School of Pharmacy, the courses are divided into three sections. These are of the directed study type for students oriented toward research and toward industry. Other students have the option of listening to recorded lectures, and a third group takes a regular course in English. In addition, a course for all pharmacy students has been inaugurated in oral English expression on pharmaceutical subjects. The conclusion is that short needs-based courses are best introduced into science syllabi when students experience needs for English. (AMH)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ED231212

MELANGES PEDAGOGIQUES 1982

L'ANGLAIS DANS LES FACULTES SCIENTIFIQUES : POURQUOI, QUAND, COMMENT ?

Odile REGENT

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

☒ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.
☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official NIE position or policy.

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

CRAPEL

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

FL013764

ABSTRACT

This paper describes and compares the different English programmes run in two faculties of the University of Nancy. At the Science Faculty, foreign languages are compulsory in the first two years, long before they become come useful to the budding scientist. At the Faculty of Pharmacy, short courses in English have just been introduced for students in their fourth and fifth years.

The organisation of these courses is described and their efficiency assessed ; it is concluded that the best time to introduce English in Science syllabuses is when the students begin to have actual needs that are to be met in short, needs-based courses.

A l'heure où il est question de réformer une fois encore le Premier Cycle des études supérieures, on reparle des langues étrangères comme de l'un des ingrédients essentiels de la culture générale dont l'Université doit doter chaque étudiant. Pour l'étudiant scientifique en particulier, la langue étrangère est considérée comme l'un des langages fondamentaux à acquérir ou à développer lors du passage dans le Premier Cycle. C'est dans cet esprit qu'en 1973 on a créé les 5 % statutaires de langue étrangère du D.E.U.G. Ces 5 % ne représentent guère qu'une cinquantaine d'heures par étudiant, c'est-à-dire environ 25 heures par an, mais à cause du grand nombre d'étudiants concernés, ils constituent une charge considérable pour les universités et les enseignants. En revanche, aucun enseignement de langue statutaire n'est prévu dans les 2e et 3e Cycles, et les enseignants d'anglais des universités scientifiques doivent souvent faire face à des demandes d'étudiants de 2e et 3e Cycle, qu'ils ne peuvent satisfaire que partiellement par manque de temps et de crédits. L'existence de cette demande particulière à l'anglais et son importance amènent plusieurs questions :

— Est-il vraiment judicieux de demander aux étudiants de choisir une fois pour toutes une langue étrangère en première année, si le choix utile qu'ils font à ce moment risque de se retourner contre eux lorsqu'ils s'aperçoivent que la majorité des ouvrages qu'ils auront à lire pour leur thèse est rédigée en anglais, langue qu'ils n'ont peut-être jamais étudiée ?

— Quelle efficacité peut-on raisonnablement attendre d'un enseignement d'anglais à des étudiants de Premier Cycle scientifique qui pour la plupart n'ont pas encore fait le choix d'une carrière bien précise ?

— Tout ceci peut être formulé de manière plus générale, en posant le problème du statut de la langue étrangère : doit-elle être considérée comme un savoir utile ou comme un ensemble de savoir-faire indispensables à l'exercice d'un métier de chercheur ou de cadre d'entreprise ?

La réforme des études pharmaceutiques entrée en vigueur en 1981-1982 a introduit un nombre limité de travaux dirigés de langues étrangères en 4e et 5e année, nouveauté qui a un peu surpris. On se demandait s'il était sensé d'attendre quelque chose de modules de 18 heures dispensés à des étudiants n'ayant pratiqué aucune langue étrangère depuis cinq ou six ans. Ayant été chargée d'organiser ces cours d'anglais à la Faculté de Pharmacie, tout en participant également aux enseignements du D.E.U.G. Sciences ainsi qu'aux cours facultatifs pour les étudiants et chercheurs de la Faculté des Sciences, j'essaierai dans cet article d'évaluer les avantages et les inconvénients des différents systèmes expérimentés.

L'ANGLAIS AU DEUG SCIENCES

Pour un total d'environ 1 500 étudiants, la charge annuelle des langues étrangères est de 1 600 heures. Environ un cinquième des étudiants choisissent l'allemand, l'autre langue proposée à Nancy. De nombreux frontaliers pratiquent fréquemment l'allemand et certains parlent également des dialectes. Souvent, l'étudiant qui choisit l'allemand fait un choix utile qui lui rapportera un maximum de points avec un minimum d'efforts. Car l'objectif de l'étudiant du D.E.U.G. est essentiellement un objectif de note : ne pas perdre de points, voire en gagner quelques-uns qui pourront peut-être compenser une éventuelle défaillance en maths ou en physique à l'oral. Dans une première année qui est en réalité une année de concours dont ne sortira guère qu'un candidat sur deux, chacun évalue son potentiel de points et prend le minimum de risques.

Cet état psychologique d'anxiété à la perspective d'un concours n'est guère favorable à la formation d'objectifs d'apprentissage de langue. Peu d'étudiants avouent des ambitions précises ou annoncent d'emblée leur intention de poursuivre leurs études jusqu'au Troisième Cycle. Il faut noter aussi que l'arrivée en Faculté matérialise parfois une situation de semi-échec : l'étudiant a réussi son bac, mais les dossiers qu'il avait présentés pour entrer en classe préparatoire ou en I.U.T. lui ont été retournés avec avis défavorable. La Faculté est alors le dernier recours.

Dans ces conditions, c'est l'enseignant qui doit fixer les objectifs d'apprentissage en même temps que les modalités de contrôle des connaissances. En 1973, pour définir ces objectifs, nous avions étudié les besoins des chercheurs, particulièrement en compréhension écrite, cela à cause du faible volume horaire dévolu aux langues qui ne nous semblait pas permettre une dispersion vers d'autres aptitudes [1]. Mieux valait concentrer tout le travail sur la compréhension écrite pour arriver à une bonne compétence de lecture chez tous les étudiants. Il nous est vite apparu que ce choix était trop élitiste, puisqu'une très faible proportion d'étudiants arriveraient finalement en Troisième Cycle, et les autres, la majorité, n'auraient guère l'occasion d'utiliser les savoir-faire que nous essayions de leur faire acquérir. En tout état de cause, nous ne constations guère qu'un ennui poli chez tous les étudiants, y compris ceux qui pensaient poursuivre leurs études assez loin, mais n'en étaient pas encore à faire des bibliographies ni à essayer de lire des articles spécialisés en anglais. Les objectifs et les méthodes ont donc été repensés en tenant davantage compte de l'attente des étudiants et de leur situation réelle. Nous sommes arrivés à l'idée que, si au cours de leurs deux années de D.E.U.G. ils pouvaient acquérir quelques techniques d'analyse de leurs besoins et de travail individuel des aptitudes orales et

[1] Mc RAE (1975) a décrit l'organisation des premières années de cours d'anglais au D.E.U.G. Sciences.

écrites, s'ils pouvaient prendre l'habitude de lire et d'écouter régulièrement de l'anglais, ce ne serait déjà pas si mal. L'anglais au D.E.U.G. leur aurait permis de rompre avec leurs habitudes scolaires et de se préparer à continuer leur apprentissage en autodirection. C'est donc vers cet objectif que chaque animateur essaie maintenant de mener ses groupes.

Quel bilan peut-on faire de cet enseignement ? Un certain nombre d'étudiants continuent après le D.E.U.G. à venir emprunter des revues et demander des copies de cassettes. Ce sont en général ceux qui aimaient l'anglais au départ et avaient déjà un certain niveau. Ils ont donc acquis un certain degré d'autonomie, mais paradoxalement, ils sont également les premiers à venir demander qu'on organise des cours facultatifs en Second Cycle, preuve qu'ils n'ont pas évacué les schémas scolaires et ne conçoivent guère de pratique de langue sans cours en bonne et due forme. Quant aux autres, beaucoup de ceux qui restent en Faculté reviennent demander des cours quand ils abordent le Troisième Cycle et se trouvent réellement confrontés à des problèmes d'utilisation de l'anglais. C'est en particulier le cas des étudiants qui ont débuté l'anglais au D.E.U.G. en majorité des étrangers pour qui la période de transplantation en France était assez perturbée. Ils ont assisté aux cours d'anglais du D.E.U.G. mais n'en gardent qu'un souvenir très vague et souhaitent en général reprendre à zéro.

L'ANGLAIS EN FACULTE DES SCIENCES, DEUXIEME ET TROISIEME CYCLE

L'an dernier, 200 heures complémentaires ont pu être affectées à l'anglais pour organiser des enseignements facultatifs pour étudiants et chercheurs. Afin d'utiliser au mieux cette modeste dotation, nous avons diffusé un questionnaire demandant aux personnes intéressés sous quelle forme elles envisageaient un enseignement d'anglais (cours du jour, cours du soir, session) et proposant un certain nombre de modules courts (16-20 heures) orientés vers des objectifs précis plus ou moins spécialisés : compréhension, expression écrite ou orale, rédaction d'articles, présentation d'une communication, etc. Nous avons obtenu une centaine de réponses, dont une trentaine venaient de débutants ou quasi-débutants. Ces demandes nous semblant plus urgentes, nous les avons traitées immédiatement, et pour les autres, nous avons organisé une session de six jours en septembre, au début de l'année universitaire suivante.

— Les débutants

Nous leur avons proposé deux modules de 18 heures : un entraînement accéléré à la compréhension d'articles spécialisés, et un entraînement à la compréhension de conférences et exposés en anglais. Presque tous les inscrits (12) ont

suivi entièrement les deux modules. Il s'agissait de chercheurs et d'étudiants de Troisième Cycle qui tous avaient essayé de lire des documents en anglais avec l'aide d'un dictionnaire et y avaient perdu beaucoup de temps. Beaucoup avaient également eu l'occasion d'assister à des colloques comprenant des communications en anglais qu'ils n'ont pu suivre que très vaguement en regardant les schémas et diapositives présentés. Ils étaient donc extrêmement motivés, et il est remarquable qu'au cours des séances de trois heures, ils ont toujours refusé de faire une pause.

Pour la compréhension écrite, nous avons pu d'emblée travailler sur des articles spécialisés apportés par les participants, car tous possédaient un niveau scientifique avancé. L'approche, lexicale au début, a été ensuite celle du *Cours de compréhension écrite pour débutants*, tous les exercices étant faits sur les documents des participants, ce qui leur permettait d'arriver chaque fois au sens du texte, et de corriger les erreurs de compréhension qu'ils avaient faites dans leurs essais de déchiffrage auparavant. On a insisté sur des points particulièrement importants du discours scientifique, tels que la quantification (expression des limites supérieures, inférieures, quantités qui croissent ou décroissent en fonction d'autres, etc.) et les opérateurs rhétoriques qui permettent de suivre l'argumentation. On a également insisté sur ces points dans le module de compréhension orale.

Les participants à ces deux modules ont été très assidus malgré quelques absences inévitables dues aux impératifs des travaux de laboratoire. Tous ont estimé que ce type d'approche accélérée vers un objectif précis était exactement ce qu'ils recherchaient et n'avaient pu trouver ailleurs. Ayant atteint leur objectif immédiat pour la lecture, et remettant à plus tard leur apprentissage de la communication orale, ils ne se sont pas inscrits aux modules d'expression orale qui venaient ensuite. Ils préféraient continuer à travailler seuls sur la compréhension dans un premier temps.

Nous avons aussi ouvert deux modules d'expression orale pour débutants et faux débutants. Il avait été annoncé clairement que ces modules s'adressaient à des débutants ou à des étudiants de niveau faible, et pourtant les animateurs ont eu la surprise de voir venir à ces cours une majorité d'étudiants de Second Cycle qui étaient de niveau moyen fort ou avancé les années précédentes au D.E.U.G. Les deux ou trois étudiants vraiment faibles, se voyant en minorité, ont renoncé immédiatement, et le contenu des modules a dû être changé.

— Les non-débutants

La session de septembre a rassemblé une trentaine de participants, presque tous chercheurs ou étudiants de Troisième Cycle. Nous les avons répartis en trois groupes de niveaux pour travailler la compréhension et l'expression orales le matin (l'écrit n'avait pas été demandé). L'après-midi, les groupes de niveau

étaient remplacés par des groupes de tâche visant des objectifs professionnels précis : rédaction d'article, préparation aux colloques (lecture d'une communication, discussion d'une communication, présidence de séance). D'après les réponses aux questionnaires sur les objectifs que les participants avaient remplis en s'inscrivant, il apparaissait qu'environ un tiers des inscrits ne souhaitaient pas participer à ces ateliers spécialisés, soit parce qu'ils se trouvaient suffisamment compétents dans les activités proposées, soit qu'ils se jugeaient linguistiquement trop faibles pour y participer et en tirer profit. Nous avons donc ouvert un atelier supplémentaire où un animateur proposait diverses activités à la carte, à pratiquer en groupe, en sous-groupe ou individuellement : bibliothèque sonore, rédaction de lettres, lecture et discussion d'un article, conversation, etc.

Ainsi, en une centaine d'heures, nous avons pu traiter toutes les demandes qui avaient été formulées. Les participants se sont déclarés satisfaits de la formule et ont demandé que l'expérience soit reprise tous les ans, ce qui ne sera plus guère possible dans les conditions actuelles. Nous avons constaté que malgré nos efforts pour les encourager dans la voie de l'autodirection, les participants continuent tous à demander des cours et des sessions, comme s'ils ne pouvaient envisager d'autre façon profitable de pratiquer l'anglais. Ceci est particulièrement vrai des stagiaires de niveau avancé, qui en réalité veulent surtout discuter en anglais, mais ne comprennent pas qu'ils n'ont plus besoin à leur niveau d'une structure de cours, des explications ou de l'aide d'un enseignant. La création d'un club de discussions en anglais qui répondrait mieux aux besoins de ces personnes a été suggérée.

Naturellement, ce bilan des formations en anglais à la Faculté des Sciences ne tient compte que de ce qui a été organisé à la Faculté même. Un certain nombre d'étudiants et de chercheurs s'inscrivent à des cours d'anglais dans d'autres organismes publics ou privés. En fait, beaucoup de ceux qui suivent des cours dans leur institution d'origine s'attendent plus ou moins à y retrouver le même type d'enseignement. C'est l'une des caractéristiques de l'enseignement de l'anglais au Premier Cycle que de déterminer une fois pour toutes l'image de l'anglais à la Faculté. Or, il est difficile d'entrainer les étudiants du D.E.U.G. pour des tâches qu'ils n'aborderont que quatre ans plus tard. Ils n'ont pas une représentation assez claire de leurs besoins futurs pour comprendre l'intérêt qu'il y aurait à acquérir des techniques pour s'y préparer. Ils ont tendance à considérer comme purement académiques les exercices qui les entraineraient par exemple à la présentation d'un exposé ou à l'intervention dans une discussion, et manifestent envers eux une forte résistance passive. Lorsque, poussés par la nécessité, ils devront apprendre sur le tas toutes ces techniques, ils blâmeront le manque d'efficacité des cours de langue ou leur propre manque de dispositions pour le maniement de l'anglais.

L'ANGLAIS A LA FACULTE DE PHARMACIE

Eviterait-on les inconvénients décrits ci-dessus de l'anglais dans le Premier Cycle en plaçant les enseignements de langues dans le Second Cycle ? C'est une expérience de ce type qui est actuellement tentée dans les facultés de pharmacie où depuis un an des Travaux Dirigés de langues étrangères ont été inscrits aux programmes des dernières années, selon le schéma suivant :

Quatrième année, options biologie et industrie : 24 T.D. de 1 h 30.

Cinquième année, toutes options : 12 T.D. de 1 h 30.

— Options Biologie et Industrie

Pour les étudiants désirant s'orienter vers la recherche (Biologie) ou l'industrie, l'anglais sera un outil de travail indispensable et ils en sont parfaitement conscients en choisissant ces options. Si la plupart n'ont pas fait d'anglais depuis cinq ans ou plus, d'autres s'étaient préparés à cette éventualité : ceux qui n'avaient fait que peu ou pas d'anglais au lycée avaient pris des cours ou travaillé seuls des méthodes autodidactes les années précédentes. Deux étudiants, trouvant insuffisants les 24 T.D. de quatrième année, suivaient parallèlement des cours en ville, et deux autres suivaient également un cours du soir facultatif à la Faculté.

Le degré de motivation pour l'anglais est sans commune mesure avec celui des étudiants de Premier Cycle. D'autre part, l'angoisse de l'élimination à l'examen de fin d'année est très atténuée car les redoublements sont rares à ce niveau. De plus ces étudiants ont déjà commencé ou vont commencer à faire des stages dans des laboratoires ou des industries, et ils abordent la rédaction de leur thèse d'exercice. Leurs bibliographies contiennent presque toutes des ouvrages et articles en anglais. Ils arrivent donc parfaitement sensibilisés et sont en mesure d'exprimer des besoins précis et de fixer des objectifs d'apprentissage. L'objectif de lecture rapide et efficace de l'anglais est ressenti comme le plus urgent, et on peut commencer à travailler d'emblée sur les documents authentiques qu'ils apportent. Ces problèmes de lecture d'articles spécialisés peuvent être réglés assez facilement car le niveau de spécialisation des apprenants est suffisant pour leur permettre d'accéder rapidement au sens, une fois que les points de morpho-syntaxe particuliers à ce genre de discours ont été élucidés. L'absence prolongée de pratique de l'anglais crée des problèmes de lexique : les termes non scientifiques et les termes scientifiques non transparents doivent être sans cesse recherchés dans les dictionnaires. On a suggéré la constitution d'un fichier des termes scientifiques de base et des notions les plus courantes en biologie. Les problèmes de lecture analysés et plus ou moins résolus, les autres objectifs sont plus difficiles à déterminer et ne font pas l'unanimité chez les étudiants. Même s'ils ont déjà fait un choix d'orientation important, peu d'entre eux ont un

plan de carrière précis et il leur est difficile d'estimer ce dont ils pourront avoir besoin en anglais. La majorité souhaite un entraînement à l'anglais oral, mais ils refusent d'aborder des tâches spécifiques comme la présentation d'un exposé. Une organisation à la carte a donc été proposée en cinquième année : ceux qui possédaient des documents en anglais pouvaient les travailler seuls ou à plusieurs, ceux qui voulaient écouter des enregistrements de conférences ou d'exposés sur des sujets de biologie ou autres pouvaient travailler sur ces cassettes en cabine, et ceux qui n'avaient pas de desiderata suivaient le cours de l'enseignant qui supervisait également le travail des premiers.

— Option officine

Pour ces étudiants, le programme de 12 T.D. d'anglais pouvait sembler léger et d'une utilité contestable : les besoins en anglais du pharmacien d'officine ne sont pas évidents et la majorité des étudiants n'avaient eu aucune pratique depuis cinq ou six ans. On craignait de leur part une attitude de refus devant l'introduction d'une matière nouvelle en dernière année. On s'interrogeait aussi sur l'efficacité potentielle de ces enseignements dispensés à des groupes d'étudiants de niveaux hétérogènes : certains T.D. fonctionnant avec des groupes de 20 étudiants et d'autres avec des groupes de 30, les groupes avaient été formés avant le début des cours selon l'ordre alphabétique des noms. Une réorganisation en fonction des niveaux en anglais n'était plus possible et les trois groupes constitués étaient très hétérogènes et contenaient chacun au moins un débutant. Grâce à la présence d'un laboratoire de langues, il a été possible d'organiser le travail des groupes de 20 étudiants en deux sous-groupes de niveaux travaillant en alternance avec l'enseignant et seuls dans les cabines.

Les débutants, à qui l'on ne pouvait pas offrir un enseignement spécifique, se sont vus proposer deux possibilités : passer un examen oral de contrôle dans une autre langue étrangère apprise au lycée, ou débuter en anglais en apprentissage autodirigé pendant les heures de T.D., l'enseignant pouvant s'occuper d'eux en début ou en fin de séance. Tous les quatre débutants ont choisi la seconde solution. Trois ont choisi d'apprendre à lire l'anglais en s'aidant du *Cours de compréhension écrite pour débutants* et en essayant au fur et à mesure de lire des articles figurant dans leur bibliographie de thèse. La quatrième, dont la bibliographie ne comportait aucun article en anglais, a choisi de débuter l'anglais oral en travaillant en cabine sur *A course in spoken English*.

Quant aux non-débutants, ils ont également très bien accepté cette matière supplémentaire au programme, la jugeant même plus utile que certaines autres. Même si l'usage de l'anglais n'est pas quotidien dans une officine, l'opinion générale était qu'il était utile de le comprendre pour s'informer ou pour faire du tourisme. Des possibilités de besoins professionnels ont également été exprimées : que faire lorsqu'un étranger parlant anglais arrive pour demander quelque

chose dans une pharmacie ? L'analyse de cette situation en termes fonctionnels a fait apparaître un certain nombre d'actes que le pharmacien doit être en mesure de réaliser : saluer, proposer ses services, donner de l'information (posologie, quand, comment prendre des comprimés, appliquer une pommade, etc.), demander de l'information (faire préciser des symptômes), conseiller (« vous devriez plutôt voir un médecin »), mettre en garde (« attention aux effets de somnolence si vous conduisez »), refuser de vendre (médicaments du tableau B). Le pharmacien doit également être en mesure de comprendre le client qui parle anglais. Les étudiants connaissent les termes spécialisés mais ignorent comment l'homme de la rue parle de ses maladies et de ses symptômes. Ils ont besoin d'un répertoire lexical et idiomatique contenant les termes et expressions les plus couramment utilisées. Il faut aussi aborder le problème des accents : le touriste parlant anglais peut être japonais ou hollandais. L'examen des besoins professionnels du pharmacien amène encore à aborder quelques points de civilisation : quelles sont les différences entre une pharmacie en France, en Grande-Bretagne et aux Etats-Unis ? Quelles lois régissent la vente des médicaments dans les pays anglo-saxons ? Quelles habitudes d'automédication induisent-elles ? Les étudiants ont manifesté beaucoup d'intérêt pour ces questions qu'ils ne s'étaient à vrai dire jamais posées, imaginant que le modèle français était plus ou moins universel.

Ainsi, à partir des besoins exprimés au fur et à mesure par les étudiants, un programme cohérent a pu être établi pour ces douze séances de T.D. Il comprenait, outre la révision d'un certain nombre de points grammaticaux, un entraînement à la compréhension orale de documents variés ; la lecture de documents de spécialité : notices de médicaments, articles tirés de *American Pharmacy*, ou rubriques médicales de divers périodiques ; et un court entraînement à l'expression orale développant surtout les actes décrits plus haut. Le fait que les 12 séances de T.D. d'anglais se trouvaient placées pour chaque groupe sur 12 jours consécutifs, c'est-à-dire en deux semaines et deux jours, a fait de cet enseignement une sorte de session semi-intensive qui permettait aux participants de vraiment « se remettre à l'anglais ». Les premiers jours, ils lisaient péniblement une demi-page en cherchant beaucoup dans le dictionnaire et complétaient difficilement la transcription lacunaire d'une courte publicité enregistrée. A la fin de la deuxième semaine, ils pouvaient lire des articles de plusieurs pages et suivre globalement sans transcription des enregistrements d'une demi-heure. Leur compétence en expression orale restait toutefois beaucoup plus limitée car ils avaient des difficultés pour retrouver les mots anglais à une vitesse acceptable.

Selon l'évaluation des étudiants, cette série de cours d'anglais a un effet positif : elle les aide à faire face à leurs besoins immédiats (lecture d'articles en vue de la thèse) et à faire le point sur leurs connaissances en anglais. Beaucoup sont agréablement surpris de n'avoir finalement pas trop oublié, et cela les encourage à continuer seuls en s'abonnant à une revue en anglais, en allant

voir des films en version originale, ou en envisageant un voyage dans un pays de langue anglaise. Certains participants ont regretté que l'anglais ne soit au programme que la dernière année et en auraient volontiers fait davantage pour approfondir leurs connaissances. Néanmoins, on peut considérer que ces 18 heures de cours sont suffisantes pour parer rapidement aux besoins les plus urgents et pour effectuer une mise au point après une longue absence de pratique. Il faut d'ailleurs noter que, grâce aux enregistrements de musique pop et aux films en version originale diffusés par la télévision, cette absence de pratique n'est en réalité jamais totale. Même les débutants ont de cette façon une quantité importante de connaissances passives en anglais qui leur permettent de progresser rapidement ; les inconvénients de l'interruption ou de l'absence de pratique récente de la langue sont largement compensés par la meilleure récepticité des étudiants, prêts à aborder la vie professionnelle et capables d'analyser leurs besoins autrement qu'en termes de notes. Certes, le problème de l'évaluation subsiste : l'administration exige une note qui doit être ajoutée à celle des autres Travaux Pratiques avec le même coefficient. Il ne peut être question de noter sur le critère unique d'un niveau qui devrait être atteint par tous au bout de 18 heures de cours, quel que soit le niveau de départ. La proposition de noter en contrôle continu, d'après la participation aux exercices proposés en cours, a fait l'unanimité chez les étudiants et a donné des résultats satisfaisants.

BILAN GENERAL ET PERSPECTIVES

Des quelques expériences brièvement décrites ci-dessus, on peut tirer des conclusions qui militent en faveur d'enseignements de langues en modules courts visant des objectifs précis. Ces modules seraient mieux placés vers la fin des études lorsque des besoins réels commencent à apparaître. Ainsi, la langue étrangère est d'emblée perçue comme un outil d'information et de communication, et non plus comme l'exercice académique qu'elle reste tant qu'elle n'est pas sortie de l'école.

Faudrait-il pour autant abandonner l'étude des langues étrangères dans le Premier Cycle et priver les étudiants qui arrivent à l'Université de l'apprentissage d'un langage fondamental dont ils ne perçoivent pas toujours l'utilité future ? Ce serait injuste pour les nombreux étudiants qui aiment pratiquer les langues étrangères et suivent assidûment les cours. Il n'en reste pas moins qu'outre les problèmes en première année, l'efficacité à long terme de cet enseignement reste à démontrer. L'entretien ou le développement de connaissances déjà acquises ne constitue pas un objectif suffisamment motivant pour des étudiants qui songent surtout à sortir à leur avantage d'une structure essentiellement sélective. Si le Premier Cycle était réaménagé en véritable formation courte menant à des débouchés professionnels, il serait possible de fixer des obectifs concrets à

court terme, et on améliorerait l'efficacité des cours de langues qui, pour l'instant, sont souvent perçus par les étudiants comme une corvée supplémentaire, ou au mieux comme une détente dont l'enjeu est sans commune mesure avec celui des matières fondamentales.

La meilleure solution serait-elle de pouvoir offrir des cours de langues tout au long de la formation scientifique ? C'est ce qui existe dans de nombreuses écoles où les langues sont considérées comme matière fondamentale. Mais à imposer des cours de langues pendant quatre ou cinq ans, ajoutés aux sept ans de lycée, ne risque-t-on pas de lasser définitivement une partie du public et de faire du reste des élèves de cours de langue à vie ? N'est-il pas plus important à notre époque de doter les gens d'une capacité d'autoformation plus grande ? Ils ne peuvent acquérir cette capacité qu'en réfléchissant à leurs besoins réels et en recherchant eux-mêmes des solutions. En d'autres termes, une rupture avec les habitudes scolaires semble souhaitable. L'expérience de la Faculté de Pharmacie montre bien qu'une interruption de quelques années n'est pas néfaste pour la reprise de l'apprentissage et qu'elle permet d'effectuer cette reprise dans des conditions nouvelles impliquant une plus importante prise en charge par les apprenants.

C'est peut-être un système de ce type qui mériterait d'être étendu à d'autres institutions. Il est certain que les langues étrangères, et surtout l'anglais, doivent figurer à une place importante dans la formation des scientifiques. Une efficacité maximale de ces enseignements pourrait être atteinte en mettant aux programmes de Deuxième et Troisième Cycle des Unités de Valeur de langues : modules courts visant des objectifs pointus, et qui pourraient être repris à plusieurs niveaux. Des modules similaires pourraient être mis au programme d'un Premier Cycle à orientation professionnelle plus précise qu'elle ne l'est actuellement.

BIBLIOGRAPHIE

C.R.A.P.E.L. (1974). — *Cours de compréhension écrite pour débutants*, Université de Nancy II.

MACKIN R. (1976). — *A course in spoken English*, Oxford University Press.

McRAE E. (1975). — « An approach to the teaching of scientific English ». *Mélanges Pédagogiques 1975, C.R.A.P.E.L.*, Université de Nancy II.